

### Aufsuchende Bildungsarbeit: mit Vertrauen Brücken in bildungsferne Lebenswelten schlagen

Bremer, Helmut; Kleemann-Göhring, Mark

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:  
W. Bertelsmann Verlag

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Bremer, H., & Kleemann-Göhring, M. (2011). Aufsuchende Bildungsarbeit: mit Vertrauen Brücken in bildungsferne Lebenswelten schlagen. *Forum Erwachsenenbildung: die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf*, 3, 53-56.  
<https://doi.org/10.3278/FEB1103W053>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



## Aufsuchende Bildungsarbeit: Mit Vertrauen Brücken in bildungsferne Lebenswelten schlagen

**von:** Deutsche Ev. Arbeitsgemein- schaft für Erwachsenenbildung (DEAE) e.V. c/o Comenius Inst. (Hg.); Bremer, Helmut; Kleemann-Göhring, Mark

**DOI:** 10.3278/FEB1103W053

Erscheinungsjahr: 2011  
Seiten 53 - 56

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz  
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

### Zitiervorschlag

Bremer, H./Kleemann-Göhring, M.: Aufsuchende Bildungsarbeit: Mit Vertrauen Brücken in bildungsferne Lebenswelten schlagen. In: forum erwachsenenbildung 03/2011. Recht auf Bildung - Bildungsgerechtigkeit, S. 53-56, Bielefeld 2011. DOI: 10.3278/FEB1103W053

Helmut Bremer/Mark Kleemann-Göhring

## Aufsuchende Bildungsarbeit: Mit Vertrauen Brücken in bildungsferne Lebenswelten schlagen

### 1. Das Problem: „Doppelte Selektivität“ und „Weiterbildungsschere“

Alle nationalen und internationalen Studien haben in den vergangenen Jahren immer wieder betont, dass Deutschland zu den Ländern mit den gravierendsten sozialen Benachteiligungen im Bildungswesen zählt. Das heißt, dass die soziale Herkunft weitgehend über die Chancen im Bildungswesen entscheidet. Das gilt für alle Bereiche (vgl. überblickend Berger, Kahlert 2008). Für die Erwachsenenbildung genügt allein ein Blick auf die Zahlen des „Berichtssystems Weiterbildung“, die seit 30 Jahren eine eindeutige Sprache sprechen und die ungleiche Beteiligung nach sozialem Status, Bildungsabschluss, Beruf und Branche sowie darin eingelagert Migrationshintergrund und Geschlecht belegen. Erwachsenenbildung kompensiert nicht, wie das vielfach einmal erhofft wurde, Bildungsungleichheit, die sich zuvor eingestellt hat, sondern verstärkt diese Effekte. Ausgedrückt wird das durch Begriffe wie „doppelte Selektivität“ (Faulstich 1981, S. 61 ff.) bzw. „Weiterbildungsschere“ (Schulenberg et al. 1978, S. 525). Vor dem Hintergrund des Postulats der Chancengleichheit birgt das eine erhebliche Brisanz, die nicht zuletzt dadurch deutlich wird, dass die Bundesregierung das Ziel ausgegeben hat, die durchschnittliche Quote der Weiterbildungsbeteiligung von zuletzt 43 Prozent bis 2015 auf mindestens 50 Prozent zu steigern.

Das Problem ist seit Langem bekannt. Dennoch weiß man bisher wenig darüber, was bzw. ob man überhaupt etwas dagegen tun kann. Heiner Barz und Rudolf Tippelt haben in ihren Milieustudien in diesem Zusammenhang auf das Konzept der „aufsuchenden Bildungsarbeit“ hingewiesen (Barz, Tippelt 2004, S. 169). Auch das ist keineswegs neu. So gab und gibt es durchaus in der Erwachsenenbildung entsprechende Modellprojekte (vgl. etwa Reiter, Wolf 2006). Aber in der alltäglichen Weiterbildungspraxis sind diese Konzepte keineswegs etabliert, und es ist auch nicht klar, wie „aufsuchende Bildungsarbeit und -beratung“ zu realisieren ist.

An diesem Punkt setzte das Projekt „Potenziale der Weiterbildung durch den Zugang zu sozialen Gruppen entwickeln“ (kurz: Projekt „Potenziale“) an, über das

<sup>1</sup> Das Projekt hatte eine Laufzeit vom 01.01.2009 bis 31.12.2009. Es wurde vom nordrhein-westfälischen Ministerium für Schule und Weiterbildung gefördert. Die Durchführung lag bei den vier Landesorganisationen der Erwachsenenbildung in NRW (Landesarbeitsgemeinschaft für eine katholische Erwachsenen- und Familienbildung, Landesverband der Volkshochschulen von NRW, Landesorganisation für evangelische Erwachsenenbildung in NRW, Landesorganisation für eine andere Weiterbildung NRW). Die Autoren haben das Projekt wissenschaftlich begleitet. Eine aus-

hier berichtet wird. Es zielte darauf, neue Wege der Bedarfsanalyse, der Gewinnung von Teilnehmenden und der Konzipierung und Erprobung von Angeboten für bisher wenig oder gar nicht erreichte AdressatInnen zu erschließen, die man häufig unter den Begriff „Bildungsferne“ subsumiert.

Leitlinie war hierbei, dass entsprechende Konzepte – ausgehend von den milieuspezifischen Ausgangslagen der AdressatInnen – entwickelt werden müssen. Für die Umsetzung der aufsuchenden Bildungsarbeit und -beratung durch die beteiligten Weiterbildungseinrichtungen war von zentraler Bedeutung, sogenannte „Vertrauenspersonen“ oder „Brückenmenschen“, die aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit oder ihres eigenen sozialen Hintergrundes eine besondere Milieunähe zu bestimmten Zielgruppen aufweisen, zu gewinnen und einzubinden.

führliche Darstellung des Ablaufs und der Ergebnisse findet sich im Abschlussbericht des Projektes (Bremer, Kleemann-Göhring 2010a). Seit dem 15.05.2010 läuft bis zum 31.12.2010 als Fortsetzung das Projekt „Bildungsferne – ferne Bildung: Transferprojekt neue Potenziale für die Weiterbildung“, dessen Ziel eine stärkere Verbreitung und Verstetigung der Projektergebnisse ist.



Helmut Bremer

ist Professor für Erwachsenenbildung mit Schwerpunkt Politische Bildung an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Politische Bildung und politische Sozialisation; Teilnehmer- und Adressatenforschung; Milieu- und Habitusanalyse  
helmut.bremer@uni-due.de

### Weiterbildungsteilnahme nach Schulbindung, beruflicher Stellung, Geschlecht und Migration

	Weiterbildungsteilnahme 1979 (Migration/Ausländer 2003)			Weiterbildungsteilnahme 2007		
	insges.	allgemein	beruflich	insges.	allgemein	beruflich
Niedrige Schulbildung	16	13	7	30	18	17
Mittlere Schulbildung	29	22	12	46	28	30
Abitur	43	31	18	58	39	37
Arbeiter	15	9	8	34	17	22
Angestellte	31	20	18	54	33	39
Beamte	45	26	27	67	35	50
Selbstständige	21	16	12	54	35	34
Männer	27	17	14	44	26	29
Frauen	19	16	6	42	29	24
Gebürtige Deutsche	43	27	28	44	28	28
Deutsche mit Migrationshintergrund	29	18	19	34	24	20
Ausländer/-innen	29	21	13	39	28	18

Quelle: Berichtssystem Weiterbildung 2007



Mark Kleemann-Göhring studierte Diplom-Sozialwissenschaften an der Universität Hannover und ist seit 2009 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Politische Erwachsenenbildung, Bildungssoziologie, soziale Ungleichheiten, Habitus- und Milieuforschung  
mark.kleemann@uni-due.de

<sup>2</sup> Tendenziell fokussiert „Bildungsbenachteiligte“ auf äußere, „objektive“, nicht in der Person liegende Barrieren (Brüning, Kuwan 2002, S. 19). Ähnliches gilt für das Konzept „Bildungsarmut“ (vgl. Allmendinger, Leibfried 2003), an das Sandbrink und Preuß (2007, S. 26) anknüpfen. <sup>3</sup> Häufig wird der Begriff „bildungsfern“ mit einer Defizitperspektive verbunden. Wir schließen uns dem nicht an (vgl. Bremer, Kleemann-Göhring 2010b). Ähnlich kritische Positionen auf die Defizitperspektive nehmen etwa ein: Erler (2010, S. 10–13), der von einem „konstruierten Defizit“ spricht, sowie Holzer (2010), die für einen Perspektivenwechsel plädiert, wonach die Defizite nicht bei den Individuen, sondern aufseiten der Gesellschaft zu suchen sind.

<sup>4</sup> Das waren: Volkshochschule im Kreis Herford, AKE-Bildungswerk e.V. in Vlotho, Evangelisches Erwachsenenbildungswerk in Aachen und Nell-Breuning-Haus in Herzogenrath.

Ausgehend von ihren unterschiedlichen Traditionen und Erfahrungen nahmen die Einrichtungen je unterschiedliche Gruppen „bildungsferner“ AdressatInnen in den Fokus, für die sie Konzepte entwickelt und ausprobiert haben – mit Erfolg, wie die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation ergab.

## 2. „Bildungsferne“: Eine Annäherung

Auf den Zusammenhang zwischen verschiedenen sozialen Faktoren und der Beteiligung an Weiterbildung ist bereits hingewiesen worden. Die in der eingefügten Tabelle zusammengefassten Zahlen des „Berichtssystems Weiterbildung“ weisen aus, dass die Weiterbildungsteilnahme sich zwar im Verlauf von knapp dreißig Jahren deutlich erhöht hat (im Durchschnitt von 23 Prozent 1979 auf zuletzt 43 Prozent; Rosenblatt, Bilger 2008, S. 46). Aber an der sozialstrukturellen Zusammensetzung hat sich dabei nichts Wesentliches verändert. Sowohl das „Berichtssystem Weiterbildung“ als auch der „Adult Education Survey“ kommen zu dem Ergebnis, dass die „wichtigste soziale Determinante für das Weiterbildungsverhalten [...] der Bildungshintergrund einer Person“ (Rosenblatt, Bilger 2008, S. 152) ist. Zur Erklärung wird auf eine offensichtlich früh – mit der Schule – ausgeprägte „Disposition“ zu Bildung und Lernen, „die sich in vielfältigen Formen des Verhaltens und der Einstellungen zum Lernen niederschlägt“ (Rosenblatt, Bilger 2008, S. 154), hingewiesen.

Auch andere Studien haben diesen Befund belegt (überblickend Bremer 2007). Begriffe wie „Bildungsferne“, „Bildungsbenachteiligte“, „Bildungsarmut“ oder auch „Bildungsungleichheiten“, mit denen in diesem Zusammenhang argumentiert wird, sind allesamt mehrdeutig (vgl. für einen Überblick über die verwendeten Begrifflichkeiten und die angesprochenen Zielgruppen Erler 2010; Brüning, Kuwan, 2002). Wenn wir von „Bildungsfernen“ sprechen, dann sind damit Menschen gemeint, die wenig an institutionalisierter (Weiter-)Bildung teilnehmen und aus diesen Gründen über weniger gesellschaftliche Teilhabechancen verfügen. Obwohl es sich um eine heterogene Gruppe handelt, ballen sich mehrheitlich soziale und kulturelle Merkmale unterprivilegierter Milieus.

Dabei legen wir zugrunde, dass „Bildungsferne“ nicht nur, wie das oft verstanden wird, als „subjektive Distanzierung“ von Bildung begriffen werden darf. Hiermit ist dann nämlich konnotiert, dass das Problem aufseiten der betroffenen Individuen liegt, die ihr Verhältnis zu Weiterbildung „klären“ müssten. Vielmehr gehen wir von einer komplexen Verschränkung von „objektiven“ und „subjektiven“ Faktoren aus. Nicht nur die Individuen weisen Ferne gegenüber institutionalisierter (Weiter-)Bildung auf, sondern um-

gekehrt hat auch die institutionelle Weiterbildung soziale und kulturelle Distanz zu diesen AdressatInnen. Diese doppelte Verankerung von Bildungsdistanz, die wichtig ist, um das Problem der Nichtbeteiligung an (Weiter-)Bildung angemessen verstehen und bearbeiten zu können, wird jedoch mit Begriffen wie „Bildungsbenachteiligung“ und „Bildungsarmut“ nicht hinreichend zum Ausdruck gebracht.<sup>2</sup>

So einleuchtend es auf den ersten Blick auch sein mag, die subjektive Ausschließung von Bildung („Bildung – das ist nichts für mich“) einzig als Problem der „defizitären“ Individuen einzustufen: Wissenschaft (und auch Pädagogik) können das nicht einfach so als „geklärt“ hinnehmen; es muss nach Gründen und Ursachen gefragt werden.<sup>3</sup> Dabei verschwimmen die scheinbar klaren Grenzziehungen zwischen „äußeren“ Benachteiligungen und „innerer“ „Bildungsferne“. Zumeist ist der Selbstausschluss aus Bildung Folge früherer Erfahrungen. Wenn etwa Schule schon immer eher „Auswärtsspiel“ als „Heimspiel“ war, also eine fremde Welt, in die man sich nicht einbezogen fühlte, dann sind Misstrauen und Skepsis gegenüber institutioneller Bildung tief verankert. So wird die ursprünglich äußere Zuschreibung zur Selbstzuschreibung (Bremer 2008). Diese Form der „Bildungsferne“ ist nicht allein durch Beseitigung äußerer Barrieren (wie geringere oder gar keine Teilnahmegebühren oder das Schaffen von wohnortnahen Angeboten) zu beseitigen, weil es um etwas Grundsätzlicheres geht. Es muss überhaupt erst Vertrauen in institutionelle Bildung aufgebaut werden.

## 3. Das Projekt „Potenziale der Weiterbildung“

An dieser Stelle setzte das Projekt „Potenziale“ an, und zwar auf zwei Ebenen: Zum einen sollten die Einrichtungen Personen mit Nähe zu den Adressatengruppen aktivieren, um Bedarfe, Motive, Barrieren und Wege der Ansprache kennenzulernen. Zum anderen sollten daraus modellhaft neue Seminarkonzepte entwickelt und durchgeführt werden. Die vier beteiligten Weiterbildungseinrichtungen<sup>4</sup> haben das gemäß der Tradition ihrer Bildungsarbeit und den anvisierten Zielgruppen auf unterschiedliche Weise ausbuchstabiert. Grundlegend und verbindend war dabei vor allem die Einsicht, dass traditionelle Marketing- und Werbestrategien bei dieser Zielgruppe nicht greifen. Die Menschen, die es zu erreichen galt, lesen in der Regel keine Programmhefte von Weiterbildungseinrichtungen, surfen nicht auf deren Webseiten und stoßen auch nicht auf Zeitungsanzeigen. Ein lebensweltnaher Zugang kann nur auf direktem und persönlichem Wege erfolgen. Eben um diese Distanz zu überwinden, bedarf es Personen, die Vertrauen bei den AdressatInnen genießen und als „Brücke“ in das Milieu fungieren können. Deshalb etablierten



sich für diese Personen auch die Bezeichnungen „Brückenmenschen“ und „Vertrauenspersonen“.

Im ersten Schritt, *Mobilisierung für aufsuchende Bildungsarbeit*, ging es also darum, Brückenmenschen bzw. Vertrauenspersonen zu gewinnen, zu qualifizieren und zu betreuen, z. B. durch Workshops und kleinere Fortbildungsmodule. Diese Personengruppe lässt sich in zwei Untergruppen untergliedern. Zum einen gibt es diejenigen, die aufgrund ihres professionellen oder ehrenamtlichen Engagements Zugang zu den AdressatInnen haben; für diese haben die Einrichtungen Begriffe wie „Schnittstellen-“ oder „Vertrauenspersonen“ verwendet. Zum anderen gibt es diejenigen, die selbst der AdressatInnengruppe entstammen und aufgrund ihrer Milieunähe besonderes Vertrauen genießen; für diese etablierte sich die Bezeichnung „Brückenmenschen“. Die eingefügte Abbildung zeigt, welche Eigenschaften diese Typen von „aufsuchenden BildungsberaterInnen“ nach den Projekterfahrungen haben sollten, wobei es durchaus Überschneidungen geben kann. Mit diesen Personengruppen wurden Bildungsbedarfe eruiert und Seminarkonzepte entwickelt, und sie sollten im Anschluss darüber hinaus bei „ihren“ KlientInnen bzw. in ihren Milieus für diese Veranstaltungen auch werben.

Im zweiten Schritt haben alle Einrichtungen Modellseminare durchgeführt. Beispiele sind:

- *Interkulturelle Begegnung und eigene Zukunftsperspektiven*: Seminar für Teilnehmende mit Migrationsgeschichte, das als Gesprächskreis konzipiert wurde und ausgehend von Alltagserfahrungen kulturelle, politische und religiöse Themen behandelte.
- *Gemeinsam stark sein*: Kurs, der sich an türkische bzw. türkischstämmige, von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossene Frauen richtete und in Zusammenarbeit mit dem örtlichen türkischen Arbeitnehmerverein durchgeführt wurde.
- *Interkultureller Chor*: Angebot, das sich an Personen mit und ohne Migrationshintergrund richtete und über das gemeinsame Singen Spracherwerb und interkulturelle Begegnungen ermöglichen sollte.
- *Interkulturelle Lernwerkstatt*: Kurs, der Menschen mit Migrationshintergrund die Möglichkeit geben sollte, sprachliche und persönliche Kompetenzen zu erweitern, u. a. durch gemeinsame Exkursionen zu Behörden oder kulturellen Einrichtungen.
- *Das Leben ist kein Pony-Hof*: Wochenendseminar für ALG-II-BezieherInnen, in dem biografieorientiert und mit verschiedenen, nicht textbasierten Methoden gearbeitet wurde.
- *Griffbereit*: über neun Monate laufendes, bilinguales Seminar für Familien mit Migrationsgeschichte, in dem auf spielerische Weise Spracherwerb vermittelt sowie Erziehungsfragen diskutiert wurden.

Typen von „aufsuchenden BildungsberaterInnen“

Vertrauenspersonen	Brückenmenschen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• haben viel Kontakt zur Zielgruppe durch ihre überwiegend hauptamtliche Tätigkeit im Jugend-, Sozial- oder Bildungsbereich</li> <li>• besitzen Vertrauen</li> <li>• besitzen Kommunikationskompetenz</li> <li>• sind engagiert und haben eigenes persönliches oder berufliches Interesse</li> <li>• sind informiert über Weiterbildungseinrichtungen und deren Aktivitäten</li> <li>• sind in bestimmten Strukturen (z. B. Kinderschutzbund, Familienzentren) verankert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• besitzen Kommunikationskompetenz</li> <li>• haben Hintergrundwissen</li> <li>• sind weiterbildungsbereit</li> <li>• sind NetzwerkerInnen und können gut Beziehungsarbeit leisten</li> <li>• sind verbindlich</li> <li>• müssen über Inhalte von Weiterbildungsveranstaltungen informiert werden</li> <li>• sollten „Verkaufstalent“ besitzen, um Überzeugungsarbeit leisten zu können (Warum ist etwas gut? Welchen Nutzen bringt es?)</li> <li>• besitzen Ausdauerfähigkeit</li> <li>• sind angesehene Personen in ihrer Community</li> <li>• haben eine längerfristige Verortung bzw. Standortpräsenz</li> </ul>

Quelle: Leicht verändert übernommen aus dem Bericht des Projektstandorts Herford/Vlotho

- *Märchenhaftes Europa – gemeinsam Europa entdecken*: mehrtägiges Familienbildungsseminar, das auf eine heterogene Zusammensetzung von bildungsgewohnten und bildungsungewohnten TeilnehmerInnen setzte.<sup>5</sup>

Die Evaluation der Seminare ergab: Auch wenn nicht immer (nur) die spezifisch anvisierte „bildungsferne“ Zielgruppe erreicht wurde, so weisen die erreichten Teilnehmenden insgesamt deutlich weniger Bildungsnähe auf als der Durchschnitt der Weiterbildungsstatistik. Insofern ist es gelungen, mit dem im Projekt umgesetzten Konzept der „aufsuchenden Bildungsarbeit und Bildungsberatung“ bildungsferne Zielgruppen verstärkt für Weiterbildungsangebote zu gewinnen.

Daneben gab es weitere zentrale Ergebnisse, die stichwortartig genannt werden sollen:

- **Niedrigschwelligkeit**: Das bedeutet auch, dass die Grenze zwischen „Sozial-“ und „Bildungsarbeit“ unscharf werden kann. Auch wenn das in der gegenwärtigen Förderlogik nicht immer aufgeht, muss man bei der Arbeit mit bildungsfernen Zielgruppen davon ausgehen, dass die lebensweltliche Anknüpfung bereits Teil der methodisch-didaktischen Strategie ist und Bildungsziele davon ausgehend zu entwickeln sind.
- **Sinnvoll ist es, wenn Einrichtungen bei ihren Strategien an bisherige Stärken der Bildungsarbeit an-**

<sup>5</sup> Zur Familienbildung mit benachteiligten Adressaten vgl. im Übrigen Mengel (2007).

knüpfen und von da ausgehend eine Ausweitung des Angebotsspektrums auf neue, bisher nicht erreichte Zielgruppen anvisieren.

- Bestätigt wurde, dass geringe oder gar keine TeilnehmerInnengebühren sowie Wohnortnähe wichtige äußere Barrieren darstellen.
- Ebenso zeigte sich, dass AdressatInnen oft Barrieren zu den typischen Lernorten haben. Die Kurse fanden daher teilweise außerhalb der eigentlichen Bildungseinrichtungen statt.
- Bei der Arbeit mit MigrantInnen erwies sich die Zweisprachigkeit der DozentInnen als wichtig.
- Im Verlauf des Projektes wurde mehr und mehr deutlich, dass die pädagogischen MitarbeiterInnen in den Einrichtungen ihre eigenen Perspektiven auf die Zielgruppe „Bildungsferne“ reflektieren mussten. Deutlich wurde zudem die Notwendigkeit, Organisationsstrukturen umzustellen.

Eine Erkenntnis des Projektes war auch, dass es keine Patentrezepte für die Arbeit mit bildungsfernen AdressatInnen gibt. Das ergibt sich allein aus der Heterogenität der Gruppe. Man braucht ein „lokales Wissen“. Es müssen verschiedene Dinge ausprobiert und es muss auch mal etwas Neues „riskiert“ werden – auf die Gefahr hin, dass nicht alles gleich funktioniert. Innerhalb des Projektes bedeutete dies auch, dass Angebote, die sich an „Bildungsferne“ richten sollten, letztlich von eher bildungsaffinen Personen besucht wurden. In Bezug auf Angebote, die speziell für Personengruppen mit Migrationshintergrund konzipiert waren, zeigte sich, dass die in bildungswissenschaftlichen und -politischen Debatten häufig angedeutete Gleichsetzung von Migrationshintergrund mit Bildungsferne nicht trägt.<sup>6</sup>

Ganz wichtig aber war, dass nicht nur die Gewinnung, sondern auch die Betreuung und Supervision der „Brückenmenschen“ und Vertrauenspersonen eine äußerst arbeitsintensive Aufgabe darstellt. Es mussten auch Rückschläge weggesteckt werden, wenn diese aufgrund persönlicher oder beruflicher Belastung ihre Arbeit einstellen mussten. Dies verdeutlicht, wie wichtig bei einem solchen Ansatz eine professionelle Betreuung der gewonnenen „Beziehungsarbeiter“ ist.

<sup>6</sup> Vgl. hierzu auch die jüngsten Ergebnisse zu den MigrantInnenmilieus (Wippermann, Flaig 2009) in Bezug auf Weiterbildungsbeteiligung, beruflichen Status und Bildungshintergrund (Öztürk 2009).

#### 4. Perspektiven

Die Erfahrungen aus dem Projekt „Potenziale“ haben gezeigt, dass der pädagogischen Beziehung große Bedeutung zukommt, wenn Weiterbildungsinstitutionen bildungsferne Zielgruppen erreichen wollen. Die Projektergebnisse bestätigen zum Teil Befunde, die aus anderen Untersuchungen zur Arbeit mit bildungsfernen Gruppen bekannt sind. Es sind aber auch neue Erkenntnisse gewonnen und Erfahrungen gemacht worden, die auch anderen Weiterbildungseinrichtungen angeboten und vermittelt werden können. Insbesondere sind das:

- die Entwicklung von Fortbildungsmodulen für pädagogische MitarbeiterInnen, die mit bildungsfernen Zielgruppen arbeiten wollen
- Fortbildungsmodule, Supervision und Coaching für „Vertrauenspersonen“ bzw. „Brückenmenschen“
- Konzipierung von Workshops zur Bedarfsanalyse
- Entwickeln von Arbeitshilfen und Checklisten für Weiterbildungseinrichtungen
- Hinweise für die spezifische Organisationsentwicklung

Diese Themen sind Gegenstand des gerade abgeschlossenen Anschlussprojektes „Bildungsferne – ferne Bildung: Transferprojekt neue Potenziale für die Weiterbildung“, mit dem Projektergebnisse verstärkt in die Weiterbildungslandschaft in NRW gebracht werden sollen.

Sehr wichtig für eine Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung „Bildungsferner“ wird sein, dass Träger und Einrichtungen diese Arbeit in ihrer Organisationsentwicklung und in das Qualitätsmanagement implementieren und die doppelte Distanz zwischen Einrichtungen und AdressatInnen reflektieren. Darüber hinaus wurde deutlich, dass die gängige Förderlogik von Unterrichtsstunden und Teilnehmertagen den Ansprüchen an nachhaltige Konzepte für die Arbeit mit „Bildungsfernen“ nicht gerecht wird. Hier ist es wichtig, auch auf politisch-administrativer Ebene die Voraussetzungen für diese Konzepte zu schaffen.

Das ausführliche Literaturverzeichnis zum Beitrag finden Sie unter:

[http://www.uni-due.de/imperia/md/content/politische-bildung/arbeitshilfe\\_potenziale](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/politische-bildung/arbeitshilfe_potenziale)